



Gesa Uhde & Barbara Thies (Hrsg.)

Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium durch professionelles Training



Technische Universität Braunschweig
Institut für Pädagogische Psychologie
Bienroder Weg 82
38106 Braunschweig
<http://www.tu-braunschweig.de/ipp>

2019

Gesa Uhde & Barbara Thies (Hrsg.)
Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium durch professionelles Training.
<https://doi.org/10.24355/dbbs.084-201901231126-0>

Inhalt

Vorwort	5
---------------	---

Bernhard Sieland und Laura Jordaan

Kommentar: Lehrer- und Lehrerinnenbildung im Umbruch zwischen Auftrag, alten Schwächen und neuen Chancen	7
---	---

Trainingskonzepte für Lehramtsstudierende

Christin Höppner, Claudia Dotzler, Hermann Körndle und Susanne Narciss

Training mit Microteaching zur Entwicklung und zum Einsatz formativer Feedback- strategien in Lehr-Lernsituationen	23
---	----

Gregor Damnik, Hermann Körndle und Susanne Narciss

Training zur Aufgabenkultur – Aufgaben systematisch auswählen, überarbeiten und reflektiert einsetzen können	37
---	----

Bastian Carstensen, Michaela Köller und Uta Klusmann

Training zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz von Lehramtsstudierenden	53
---	----

Lena Hannemann, Gesa Uhde und Barbara Thies

Training zur Förderung von Classroom-Management-Kompetenzen bei Lehramts- studierenden – 2. Evaluationsstudie	69
--	----

Gabriele Krause

Training zur Förderung von Kompetenzen für die Arbeit mit Videofeedback	83
---	----

Train-the-trainer-Konzepte

Florian Henk, Kim Leonie Prüß, Gabriele Krause und Barbara Thies

Das Braunschweiger Trainings- und Beratungsmodell: Professionelle Kompetenzen für Trainings- und Beratungsangebote in psychosozialen Handlungsfeldern 109

Gesa Uhde, Barbara Thies und Lena Hannemann

Trainer/in für Classroom-Management werden – Ein Schulungskonzept 129

Evelyn Krauß

Training zum Aufbau von Selbstlernkompetenzen und dessen Weiterentwicklung für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in integrativen Klassen (SLK-IK) 143

Lehrveranstaltungsformate mit hohem Praxisanteil

Hannah Perst, Barbara Thies, Cora Adameit und Gesa Uhde

Konzeption und Evaluation einer Schulung für studentische Mentorinnen und Mentoren 163

Christina Plath

Einsatzmöglichkeiten der Szenario-Methode zur Förderung einer vermehrt problem- und handlungsorientierten Auseinandersetzung mit spezifischen Lehr- und Lerninhalten 171

Das Braunschweiger Trainings- und Beratungsmodell: Professionelle Kompetenzen für Trainings- und Beratungs- angebote in psychosozialen Handlungsfeldern

Florian Henk, Kim Leonie Prüß, Gabriele Krause und Barbara Thies

Zusammenfassung

Für professionelles Handeln in Training und Beratung ist insbesondere in psychosozialen Handlungsfeldern die Verankerung professionellen Wissens in handlungsleitenden subjektiven Theorien vonnöten. Hierfür ist neben der Vermittlung fachwissenschaftlicher Grundlagen vor allem der Erwerb von Reflexionskompetenz relevant. Im Rahmen des Studienprogramms „Braunschweiger Trainings- und Beratungsmodell“ (TrauBe) können Studierende des Lehramts und der Erziehungswissenschaft daher über das fachliche Studium hinausgehende professionelle Kompetenzen für Trainings- und Beratungsangebote in psychosozialen Handlungsfeldern und damit eine berufspraktische Basisqualifikation für die eigene (berufliche) Tätigkeit in diesem Bereich erwerben. Insbesondere wird angenommen, dass die Teilnahme an TrauBe einen positiven Einfluss auf u. a. Reflexionskompetenz, Kommunikation, Selbstwirksamkeitserwartungen, Copingstrategien und Studienzufriedenheit hat.

Zur Überprüfung, ob TrauBe die beabsichtigten Ziele erreicht, wurde im Jahr 2017 eine Programmevaluation im Sinne einer Wirksamkeitsevaluation (Gollwitzer & Jäger, 2007) gestartet. Erste Analysen zeigen, dass TrauBe-Studierende bereits zu Beginn von TrauBe höhere Werte in analytischer und lösungsorientierter Reflexion, Offenheit, Lern- und Herausforderungsorientierung sowie Zufriedenheit mit den Studieninhalten erzielen.

Schlüsselbegriffe: Beratungskompetenzen, Trainingskompetenzen, Reflexionskompetenz, Selbstwirksamkeit, Professionalisierung subjektiver Theorien

Dr. Florian Henk, Dr. Kim Leonie Prüß, Dr. Gabriele Krause, Prof. Dr. Barbara Thies
TU Braunschweig
Institut für Pädagogische Psychologie
Bienroder Weg 82
38106 Braunschweig
f.henk@tu-braunschweig.de

Das Braunschweiger Trainings- und Beratungsmodell (TrauBe) ist ein Studienprogramm zum Erwerb von Basiskompetenzen für Training und Beratung in psychosozialen Handlungsfeldern. TrauBe ist ein fakultatives Zusatzangebot für Studierende des Lehramts und der Erziehungswissenschaften der Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften der TU Braunschweig und wurde bzw. wird von Angehörigen des Instituts für Pädagogische Psychologie durchgeführt und (weiter)entwickelt. Es hat seine Wurzeln im gut etablierten Braunschweiger Trainingsmodell (vgl. Krause, 2009), stellt jedoch mehr als eine bloße Fortführung bzw. Ergänzung um den Beratungskontext als zusätzliches Handlungsfeld dar. Bei TrauBe handelt es sich um eine Neuentwicklung unter Rückgriff auf bewährte Bestandteile des Vorgängermodells und der dort etablierten Prinzipien. Zusätzlich wurden systematisch aktuelle Forschungserkenntnisse und Theorieentwicklungen zur Professionalisierung in Handlungsfeldern mit hohen sozial-interaktiven Anteilen berücksichtigt. Diese finden sich in der Struktur von TrauBe und in der didaktischen Umsetzung der einzelnen Programmbausteine wieder.

Ziel von TrauBe ist es, Studierenden über das reguläre Studium hinausgehende Gelegenheiten zum Erwerb von handlungsorientierten Basiskompetenzen zu bieten. Diese Kompetenzen sollen eine erste Grundlage schaffen, um in den Handlungsfeldern Training und Beratung tätig zu werden und dort systematisch die berufliche Professionalisierung voranzutreiben.

1. Professionalisierung subjektiver Theorien als Grundlage für den Erwerb beruflicher Expertise in Training und Beratung

Berufliches Handeln in psychosozialen Handlungsfeldern ist komplex. Es findet meist in sogenannten dynamischen Domänen (Reimann & Rapp, 2008) statt. In Training und Beratung Tätige interagieren unter wechselnden Bedingungen mit anderen Menschen, deren Verhalten wiederum komplex und wechselseitig abhängig ist. Dieses wird von vielfältigen, variierenden, nur bedingt oder gar nicht beeinflussbaren Bedingungen mitbestimmt. In den sozialen Interaktionen sind Reaktionen auf immer wieder veränderte Situationen nötig.

Oft bleibt keine Zeit, über verschiedene Handlungsoptionen bewusst nachzudenken und zu entscheiden. Sie können daher selten bewusst gesteuert, d. h. vom sogenannten expliziten System verarbeitet werden, welches die bewusste und logische Verarbeitung von Handlungen und Prozessen steuert – gleichzeitig aber auch vergleichsweise langsam arbeitet (Dietrich, 2006; Miller & Cohen, 2001). Die Ausführung solch komplexer Handlungen bleibt, ähnlich wie beispielsweise motorische Koordination, dem sogenannten impliziten System überlassen, welches verinnerlichte Handlungen und Prozesse schnell und automatisiert verarbeitet (ebd.).

Unmittelbar handlungsleitend in psychosozialen Handlungsfeldern sind daher in erster Linie nicht explizite, dem Bewusstsein zugängliche, sondern implizit verankerte Ver-

haltensskripte, die automatisiert abgerufen werden können. Diese sind in den handlungsleitenden subjektiven Theorien verankert: Aus der Expertiseforschung ist bekannt, dass ein aktuelles Problem als Vertreter einer prototypischen Situationsklasse eingeordnet und (automatisiert) auf eine Reaktion zurückgegriffen wird, die sich in früheren, ähnlichen Situationen bewährt hat. Die Handelnden entwickeln also auf Basis eigener Erfahrungen implizite, subjektive Theorien, wie in einer bestimmten Situationsklasse angemessen gehandelt werden kann oder sollte (Jürgens 2009; Reimann & Rapp 2008).

Wegen der Nähe von sozialem Alltagshandeln und professionellem Handeln in psychosozialen Handlungsfeldern besteht, anders als z. B. in ingenieurwissenschaftlichen Professionen, die Gefahr, dass diese subjektiven Theorien aus eigenen, „vorwissenschaftlichen“ Erfahrungen (sei es in der Interaktion mit anderen Menschen, seien es eigene Schulerfahrungen) abstrahiert werden – also naive Theorien handlungsleitend werden. Für die (universitäre) Ausbildung angehender Trainer und Trainerinnen wie Berater und Beraterinnen ist daher die Vermittlung relevanter wissenschaftlicher (im Sinne von empirisch fundierter) Theorien, deren Anwendung auf berufspraktische Kontexte und Anforderungen und damit schließlich die Überführung expliziten fachwissenschaftlichen Wissens in subjektive Theorien und implizite Verhaltensskripte elementar.

Für die Professionalisierung von Personen, die in den Handlungsfeldern Training oder Beratung tätig sind oder sein werden, finden sich kaum Forschungsarbeiten und Literatur, die sich explizit auf professionelle subjektive Theorien beziehen. Anleihen können jedoch aus der wissenschaftlichen Diskussion zur Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern genommen werden, in der diese Fragenstellung seit Jahren ausführlich thematisiert wird (z. B. Dann, 1994; Wahl, 1991, 2009 oder auch Helmke, 2017). Wegen der vergleichbaren Struktur der beruflichen Domänen wird davon ausgegangen, dass Erkenntnisse aus der Forschung zur beruflichen Professionalisierung von Lehrpersonen auf Trainings- und Beratungskontexte übertragbar und adaptierbar sind (Jürgens, 2009).

2. Trainings- und Beratungskompetenzen

Im Rahmen von TrauBe werden Trainings als thematisch relativ abgeschlossene, theoretisch fundierte Lernarrangements verstanden, in denen Teilnehmende mit spezifischen Methoden systematisch dazu angeleitet werden, ihr Erlebens- und/oder Verhaltensrepertoire in Bezug auf bestimmte Situationen zu erweitern und zu verbessern. Trainings finden unter Anleitung einer Trainerin oder eines Trainers in Gruppen statt, haben einen eindeutigen Schwerpunkt auf handlungsbezogenen Lernsettings und bieten einen „Schonraum“ für praxisrelevante Erfahrungen der Teilnehmenden (Krause & Jürgens, 2005).

Professionelle Beratung geht in Abgrenzung zum alltagssprachlichen Verständnis von Beratung über bloße Informationsvermittlung hinaus (Nußbeck, 2014). Sie ist empirisch fundiert und bietet innerhalb einer dyadischen Interaktion einen geschützten Rah-

men, in dem die beratene Person unter aktiver Beteiligung Selbststeuerung und Handlungskompetenzen aufbauen kann (ebd.). In psychosozialen Handlungsfeldern dient Beratung somit als Orientierungs- und Entscheidungshilfe bei persönlichen oder sozialen Schwierigkeiten und trägt zum Erkennen und Bewältigen von Problemen oder Krisen dieser Art bei (ebd.). Die Probleme sind dabei nicht so schwerwiegend, dass eine psychische Erkrankung angenommen werden kann, die eine psychotherapeutische oder psychiatrische Behandlung erfordern würde (ebd.).

Das konkrete Fachwissen, die (empirischen) Theorien und Modelle sowie das daraus abgeleitete professionelle Trainings- und Beratungsverhalten variieren dabei abhängig vom jeweiligen Ansatz, nach dem ein Training oder eine Beratung konzipiert und durchgeführt wird (für einen Überblick vgl. Krause & Jürgens, 2005, für Trainings- bzw. Nußbeck, 2014, für Beratungsansätze). Unabhängig von den verschiedenen Ansätzen lässt sich aber eine Reihe von Kompetenzen identifizieren, die ansatzübergreifend zum Erfolg von Training oder Beratung beitragen. Nach Bachmann, Runkel und Scholl (2010) gehören hierzu neben der bereits angesprochenen Fachkompetenz auch die Feld-, die Methoden-, die Sozial- sowie die Persönliche Kompetenz (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1.

Kompetenzen für Training und Beratung (nach Bachmann et al., 2010, S. 212f.)

Kompetenzbereich	Exemplarische Inhalte
Fachkompetenz	psychologisches, betriebswirtschaftlichen Wissen
Feldkompetenz	Wissen über den Kontext der Klientinnen- bzw. Klientensysteme und deren Arbeitsaufgaben
Methodenkompetenz	Kenntnis und Einsatz adäquater Methoden/Werkzeuge und deren Weiterentwicklung
Sozialkompetenz	Rollenklarheit, Kommunikationskompetenz, Normsensitivität
Persönliche Kompetenz	Selbstreflexion, Selbstregulation und Coping-Strategien, Selbstwirksamkeit, intellektuelle Fähigkeiten

Sowohl für angehende Trainerinnen und Trainer als auch Beraterinnen und Berater sind dabei Kompetenzen in allen Bereichen relevant. Beispielsweise müssen in Trainings- wie auch Beratungskontexten Beziehungen zu anderen Personen gestaltet werden (Sozialkompetenz). Die konkrete inhaltliche Ausgestaltung kann dabei aber zwischen den beiden Handlungsfeldern variieren (s. Abbildung 1): In Beratungen steht eher der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses im Vordergrund, das zu einer Öffnung seitens der beratenen Person führt (Schwarzer & Buchwald, 2006). In Trainings muss einerseits die Gruppe inhaltlich angeleitet und andererseits gleichzeitig der Rahmen für lernförderliche gruppenspezifische Prozesse gestaltet werden; mitunter müssen auch einzelne Personen z. B. vor zu viel Selbstöffnung geschützt werden.

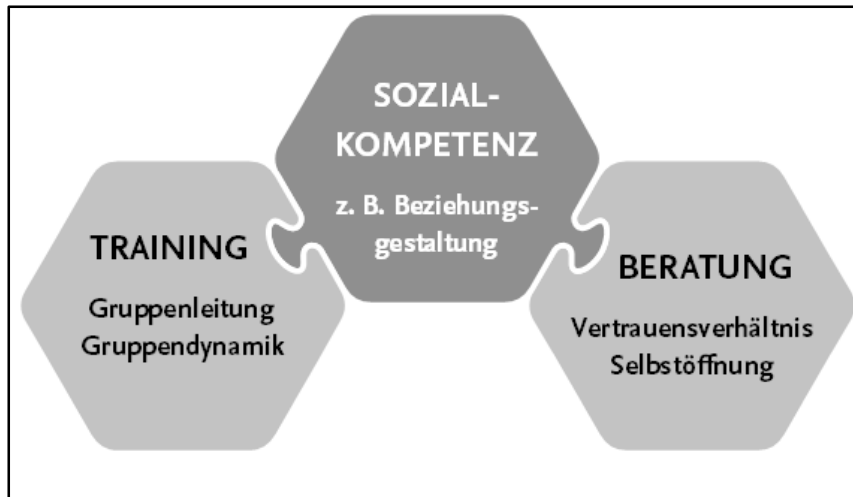


Abbildung 1.

Sozialkompetenz in Training und Beratung am Beispiel der Beziehungsgestaltung

3. Fokus Reflexionskompetenz und Selbstwirksamkeit

Die Integration von theoretischem Wissen in das alltägliche berufliche Handeln geschieht nicht automatisch. Nötig hierfür ist eine bewusste (ggf. angeleitete) Reflexion des eigenen Handelns in klar umrissenen Situationen. Für Lehrerinnen und Lehrer ist inzwischen hinlänglich nachgewiesen, dass diese Reflexion eine wichtige Voraussetzung für Expertiseerwerb und lebenslange Professionalität ist (vgl. zusammenfassend Roters, 2012; Wyss, 2013). Ähnlich wie Lehrkräfte agieren auch Berater und Beraterinnen sowie Trainer und Trainerinnen meist als Einzelpersonen in beruflichen Settings und tragen Einzelverantwortung für die ihnen anvertrauten Menschen. Sie müssen daher auch über eine professionelle Selbst- und Handlungsregulation verfügen. Vor diesem Hintergrund sind neben Reflexionskompetenz hohe Erwartungen an die eigene Selbstwirksamkeit sowohl für die Steuerung eigener Lernprozesse als auch für erfolgreiches berufliches Handeln förderlich.

3.1 Reflexionskompetenz

Reflexionskompetenz ist die Fähigkeit eines Menschen, mit Hilfe mentaler Prozesse Erfahrungen und/oder subjektive Vorstellungen zu (re)strukturieren und zur individuellen Weiterentwicklung oder auch Entwicklung von Systemen zu nutzen. Sie enthält zudem motivationale Kompetenzen, die sich in einer reflexionsförderlichen Haltung äußern und unter anderem durch Offenheit, Neugierde, Bereitschaft zur Reflexion und Ambiguitätstoleranz gekennzeichnet sind. Durch ihre Bedeutung für Lernprozesse in komplexen Domänen hat Reflexionskompetenz Bezüge zu epistemologischen Überzeugungen (subjektive Theorien über Lehr-Lern-Prozesse) und somit Einfluss auf die Strukturierung eigenen und fremden Lernens. Reflektieren als professionelle Art zu Lernen sollte Bestandteil epistemologischer Überzeugungen von Trainern und Trainerinnen bzw. Beratern und Beraterinnen sein (vertiefend siehe Krause, 2019, in diesem Band).

Um der besonderen Bedeutung von Reflexionskompetenz für die Entwicklung beruflicher Expertise in Training und Beratung gerecht zu werden, besteht die Herausforderung für ein entsprechendes universitäres Angebot darin, Lernumgebungen so zu gestalten, dass sich Reflexionsnovizinnen und -novizen zu Reflexionsexpertinnen und -experten entwickeln können. Die Lernumgebungen müssen Gelegenheit zum Erwerb von Wissen über die Relevanz von Reflexion im Kontext von Professionalisierung und über Reflexionsprozesse und -inhalte bieten. Es sollten kontextnahe Lerngelegenheiten zur Verfügung gestellt werden, die verbindlich Selbst- und Fremdrelexionen anregen. Günstige Rahmenbedingungen (Niedrigschwelligkeit des Angebots, Existenz von Vorbildern, reflexionsfreundliches und vertrauensvolles Klima, Strukturierungshilfen, Etablieren von Reflexionsroutinen) können den Erwerb professioneller Reflexionskompetenz unterstützen (Futter, 2012; Kleinknecht, Schneider & Syring, 2014; Paus & Jucks, 2013).

3.2 Selbstwirksamkeit

Die Bedeutung der Selbstwirksamkeit für kompetente Selbst- und Handlungsregulation ist inzwischen theoretisch gut abgesichert und für verschiedenste Domänen empirisch belegt (Barysch, 2016; Schwarzer & Jerusalem, 2002). Selbstwirksamkeit kann durch Lernprozesse positiv beeinflusst werden und ist somit bei der Gestaltung von Lernumgebungen zu berücksichtigen. Nach Bandura (1977) stellen Handlungsergebnisse in Gestalt eigener Erfolge und Misserfolge, stellvertretende Erfahrungen durch Beobachtung von Verhaltensmodellen, sprachliche Ermutigungen durch Rückmeldungen oder Selbstinstruktion sowie die Wahrnehmung eigener emotionaler Erregung Quellen der Selbstwirksamkeit dar (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Da wohldosierte Erfolgserfahrungen das stärkste Mittel darstellen, um Erwartungen an die eigene Selbstwirksamkeit aufzubauen, ist es nach Schwarzer und Jerusalem (2002) pädagogisch sinnvoll, Lernenden Erfolge zu vermitteln, die sie ihrer Anstrengung und Fähigkeit zuschreiben können. Wenn dann starke Selbstwirksamkeitsüberzeugungen entstanden sind, haben einzelne Misserfolge kaum mehr einen schädigenden Einfluss. Für universitäre Lernangebote bedeutet dies, systematisch Gelegenheiten zu schaffen, die den Studierenden schon zu Beginn ihres beruflichen Sozialisationsprozesses positive handlungsfeldspezifische Erfahrungen in einem Schonraum ermöglichen.

4. Das Braunschweiger Trainings- und Beratungsmodell (TrauBe)

Das Studienprogramm TrauBe ist ein niedrigschwelliges, durch ein Curriculum strukturiertes Angebot, das in einem universitären Kontext feldspezifisch Rahmenbedingungen für den Erwerb professioneller Basiskompetenzen für die beiden Handlungsfelder „Training“ und „Beratung“ schafft.

4.1 Trainings- und Beratungskompetenzen in TrauBe

Ausgehend von dem in Tabelle 1 beschriebenen Kompetenzmodell werden in TrauBe grundlegende Kompetenzen vermittelt, die sowohl für angehende Trainerinnen und Trainer als auch angehende Beraterinnen und Berater gleichermaßen als Grundlage für die spätere berufspraktische Professionalisierung angesehen werden können. Hierbei handelt es sich in erster Linie um Persönliche Kompetenz (neben Reflexionskompetenz und Selbstwirksamkeit auch z. B. Selbstregulationskompetenzen wie Copingstrategien), aber auch um grundlegende, feldübergreifende Sozialkompetenz (z. B. Gesprächs- und Interaktionskompetenz wie Empathie und Konflikt(löse)fähigkeit) oder Teile der Methodenkompetenz (z. B. diagnostische Kompetenzen, Verhaltens- und Problemanalysen). Die übergreifenden Kompetenzen für beide Handlungsfelder werden in TrauBe unter dem Begriff „Basiskompetenzen“ zusammengefasst.

Im Verlauf des Studienprogramms wählen die TrauBe-Studierenden den Schwerpunkt „Training“ oder den Schwerpunkt „Beratung“. Durch die Wahl entsprechender Lehrveranstaltungen erwerben sie eher trainingsspezifische gruppensteuernde Fach-, Feld- und Methodenkompetenzen (u. a. Moderationstechniken, Anleitung und Auswertung von Rollenspielen, Instruktion und Auswertung von Gruppenarbeiten in Klein- und Großgruppen) oder eher beratungsspezifische Fach-, Feld- und Methodenkompetenzen für dyadische Interaktionen (u. a. Gesprächsführung oder Fähigkeiten zur Arbeit mit dem inneren Bezugsrahmen von Kommunikationspartnerinnen und -partnern). Auf diese Weise spezialisieren sie sich je nach Interesse auf die Arbeit mit Trainingsgruppen oder auf Beratungstätigkeiten in der klassischen „Berater/in-Klient/in“-Beziehung. (s. Abbildung 2).

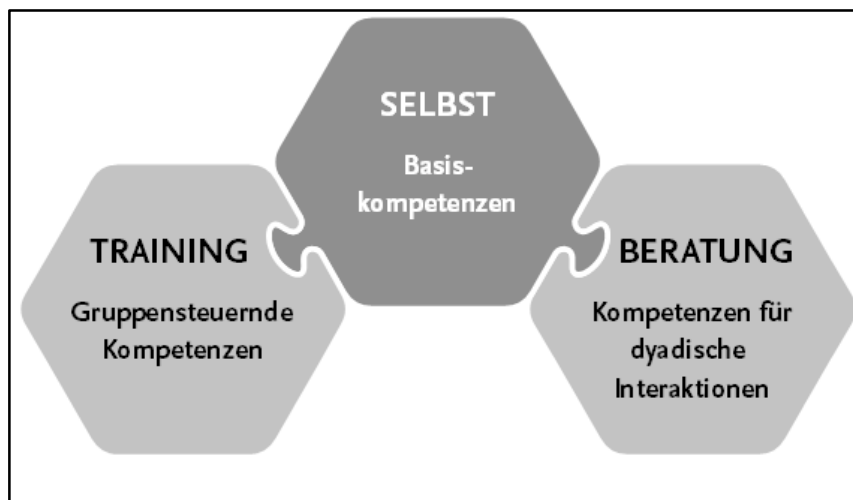


Abbildung 2.

Trainings- und Beratungskompetenzen in TrauBe

4.2 Reguläre Studienangebote

Um Gelegenheiten für den Erwerb der beschriebenen Kompetenzen zu schaffen, werden in TrauBe zunächst in drei Modulen in unterschiedlichen Abstufungen theoretische Grundlagen vermittelt und in Form von praktischen Anteilen mit der Anwendung des daraus ableitbaren Handlungswissens verknüpft (s. Abbildung 3).

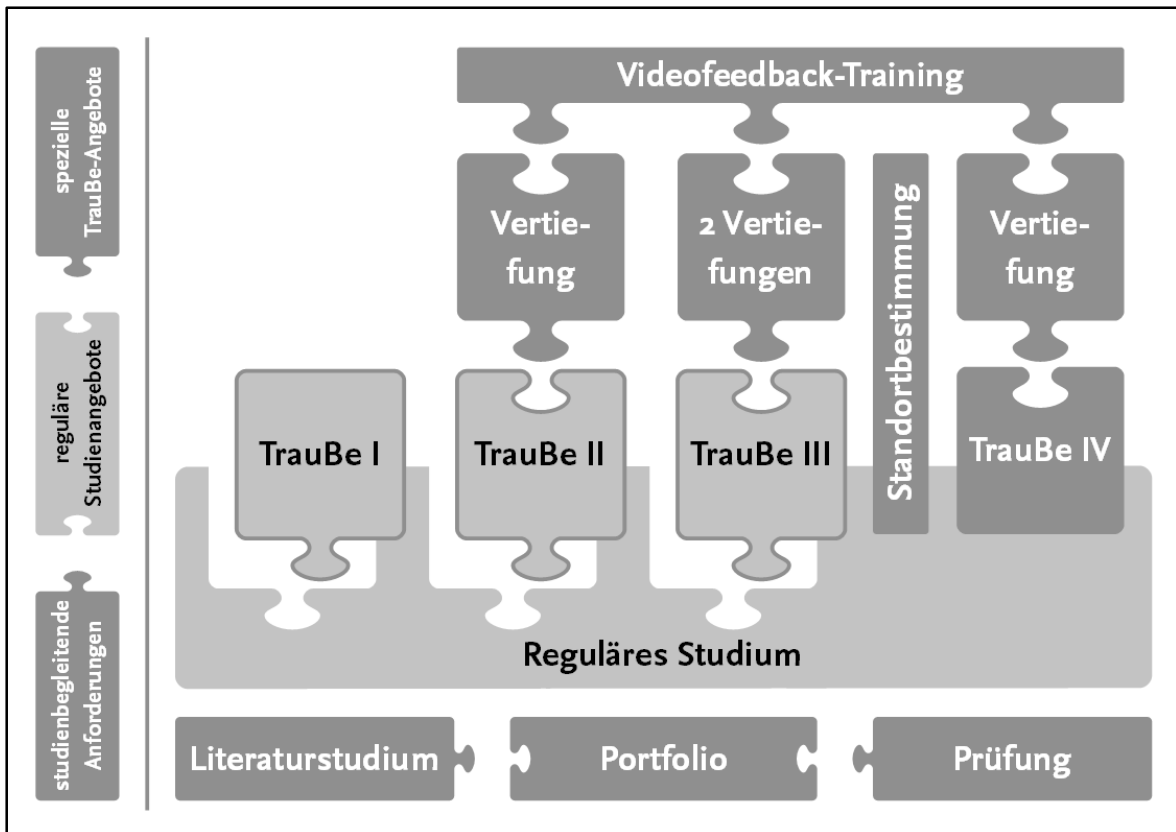


Abbildung 3.

Aufbau des Braunschweiger Trainings- und Beratungsmodells

Jedes der drei Module besteht aus zwei Lehrveranstaltungen, die im regulären Studium verortet sind. Auf diese Weise werden die Anschlussfähigkeit von TrauBe an das reguläre Studium sowie die Niedrigschwelligkeit in Bezug auf den mit TrauBe verbundenen zusätzlichen Aufwand sichergestellt.

In „TrauBe I“ steht die Vermittlung von theoretischen Grundlagen im Vordergrund. Es handelt sich um entwicklungs- oder sozialpsychologische, aber auch kommunikationstheoretische Lehrveranstaltungen, die das Fundament für den Kompetenzerwerb in TrauBe liefern. In „TrauBe II“ werden zwar auch theoretische Grundlagen vermittelt, diese aber bereits mit praktischen Anteilen zum Beispiel in Form von Kleingruppenübungen kombiniert. In „TrauBe III“ steht schließlich das Ausprobieren konkreter Handlungsoptionen in praxisorientierten Kurztrainings und Transferveranstaltungen im Vordergrund, in denen die Studierenden beispielsweise ein Training oder eine Präventionsmaßnahme in psychosozialen Kontexten gestalten oder ihre sozialen Kompetenzen üben und vertiefen.

Für die Module „TrauBe II“ und „TrauBe III“ werden zusätzlich (d. h. über die reguläre Lehrveranstaltung bzw. das reguläre Studium hinausgehende) TrauBe-spezifische Vertiefungen absolviert. In selbstorganisierten Kleingruppen werden hier anhand von veranstaltungsspezifischen Instruktionen praktische Übungen mit Videofeedback durchgeführt und die in den Veranstaltungen vermittelten Inhalte reflektiert.

Alle angebotenen Veranstaltungen sind so ausgewählt, dass zusätzlich individuelle thematische Schwerpunktsetzungen wie zum Beispiel Sexualpädagogik oder Konfliktmanagement möglich sind.

4.3 Spezielle TrauBe-Angebote

Als Grundlage für die Vertiefungsarbeit belegen die Studierenden zu Beginn von TrauBe ein Videofeedback-Training. Hier werden die benötigten Kompetenzen vermittelt, um systematisch eigenes Trainings- bzw. Beratungshandeln mit Hilfe von Videofeedback reflektieren, verändern und erweitern, d. h. spezifische Trainings- und Beratungsexpertise aufbauen zu können (für eine ausführlichere Darstellung siehe Krause, 2019, in diesem Band).

Ergänzend wird exklusiv für TrauBe-Studierende das Modul „TrauBe IV“ angeboten, das die speziellen Anforderungen an Trainings- und Beratungssituationen auf weiter fortgeschrittenem Niveau beinhaltet. Hierzu zählen u. a. Lösungswege für schwierige Situationen in Trainings- und Beratungskontexten. Als Vertiefung organisieren sich die TrauBe-Studierenden in Intervisionsgruppen, in denen sie sich eigenverantwortlich mit ausgewählten handlungsfeldrelevanten Inhalten beschäftigen, eigene Trainings- bzw. Beratungsfälle besprechen und professionelles Verhalten weiter reflektieren und einüben.

Das Studienprogramm wird von einem Mentoring-Programm flankiert. Die TrauBe-Studierenden werden in Gruppen den in TrauBe Lehrenden zugeordnet, die als Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner persönlich zur Verfügung stehen. Regelmäßige Treffen dienen dem Erfahrungsaustausch. Zudem führen alle TrauBe-Studierenden mit der „Standortbestimmung“ spätestens vor der Teilnahme an TrauBe IV mit ihren Mentoren und Mentorinnen ein strukturiertes Reflexionsgespräch zum bisherigen TrauBe-Verlauf sowie den weiteren Perspektiven in TrauBe und für das spätere Handlungsfeld durch.

4.4 Reflexionsportfolio

Die gesamte Kompetenzentwicklung im Verlauf von TrauBe wird von den Studierenden in einem Portfolio dokumentiert, das die Klammer um die teilweise sehr unterschiedlichen Elemente des Studienprogramms bildet. Hierbei handelt es sich, entsprechend der oben dargestellten Relevanz von Reflexion und Reflexionskompetenz für professionelles Trainings- bzw. Beratungshandeln, um ein Reflexionsportfolio. Orientiert man sich an den drei Dimensionen zur Charakteristik von Portfolios (Zweck, Inhalt, Auswahl; Häcker, 2011), so wird ein starker Fokus auf den Reflexionsprozess deutlich. Inhaltlich folgt das Portfolio direkt der Struktur des Curriculums.

Bei der Formulierung der Reflexionsinstruktionen wurde das ALACT-Modell (Korthagen & Vasalos, 2010) als theoretischer Hintergrund genutzt (für eine ausführlichere Darstellung siehe Krause, 2019, in diesem Band). Sprachlich wurde versucht, eine lösungsfokussiert wertschätzende Haltung (im Sinne der lösungsfokussierten Beratung nach de Shazer und Berg; de Shazer & Dolan, 2008) in den Instruktionen umzusetzen. Die Auswahl der konkreten zu reflektierenden Inhalte wird den Studierenden überlassen.

Zur gemeinsamen Auftaktveranstaltung werden den Studierenden die Reflexionsinstruktionen in Form des sogenannten TrauBe-Ordnerns ausgehändigt. Dieser enthält für jedes TrauBe-Element einen eigenen Bereich und wird durch die Studierenden durch schriftliche Ausarbeitungen und andere Dokumente ergänzt. So entsteht im Laufe der Semester eine systematische Sammlung und Dokumentation der individuellen Kompetenzentwicklung, die bei der Beratung der Studierenden und zur Standortbestimmung herangezogen wird.

4.5 Abschlussprüfung

Um sicherzustellen, dass die Studierenden entsprechende Kompetenzen für Trainings- bzw. Beratungstätigkeiten erworben haben, wird das Studienprogramm mit der Erstellung eines Modellvideos und dessen Reflexion in einem Prüfungsgespräch abgeschlossen. Neben diesem handlungspraktischen Teil werden hier auch theoretische Grundlagen geprüft, die sich die Studierenden neben den Lehrveranstaltungen auch in einem eigenverantwortlichen Literaturstudium erarbeiten. Auch dieses wird wiederum im Portfolio in erster Linie im Hinblick auf den Transfer in das eigene Trainings- und Beratungshandeln reflektiert.

Der Umfang von TrauBe entspricht insgesamt 30 Leistungspunkten. Durch die Integration bzw. Anrechnung regulärer Lehrveranstaltungen für TrauBe kann der zusätzliche zum regulären Studium betriebene Aufwand um bis zu 12 Leistungspunkte reduziert werden.

5. Evaluation

Zur Überprüfung der angestrebten Ziele wurde im Juli 2017 mit der Evaluation des Studienprogramms begonnen.

5.1 Evaluationskonzept und Methode

Das Vorgehen entspricht dabei nach Gollwitzer & Jäger (2007) einer Programmevaluation, da die Wirkungen eines vorab definierten Programms analysiert sowie Erfolgsfaktoren und -hindernisse für die Etablierung und Fortsetzung des Programms identifiziert werden sollen. Die TrauBe-Studierenden werden dafür zu drei Messzeitpunkten per Fragebogen in

Bezug auf die weiter unten genannten Konstrukte bzw. Kompetenzen im Sinne einer summarischen Evaluation (Bortz & Döring, 2006) befragt, um erwartete Veränderungen erfassen zu können.

Die Befragungen finden bei der Auftaktveranstaltung, vor der ersten TrauBe-spezifischen Lehrveranstaltung (TrauBe IV) und nach der Abschlussprüfung statt. Es handelt sich also um eine Längsschnittuntersuchung mit Prä-, Verlaufs- und Postmessung. Um Veränderungen auf die Teilnahme am Studienprogramm zurückführen zu können, wird eine Kontrollgruppe der gleichen Studiengangskohorte analog zu denselben Messzeitpunkten befragt (s. Abbildung 4).

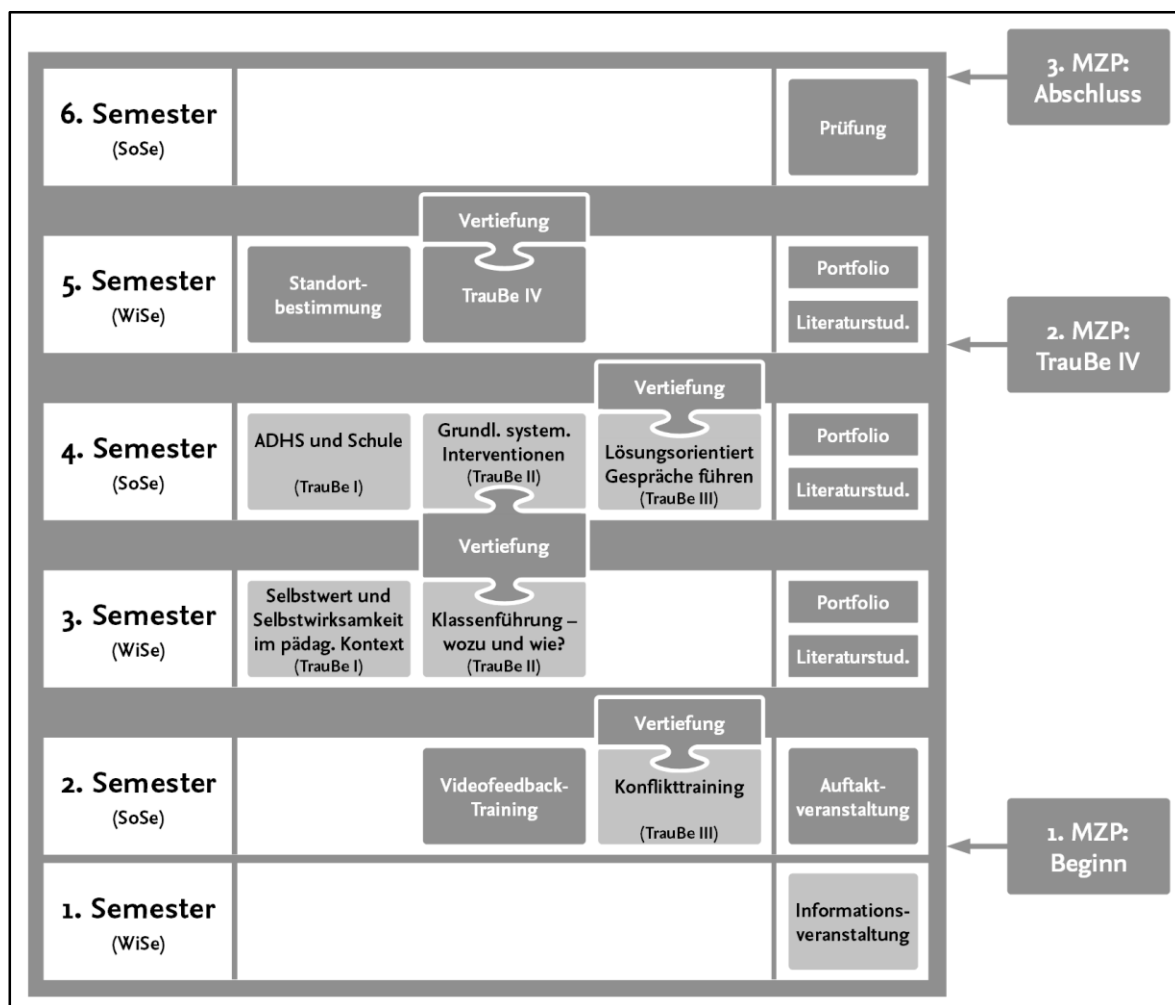


Abbildung 4.

Messzeitpunkte der Evaluation

Parallel erfolgt laufend eine formative Evaluation (Bortz & Döring, 2006) zum Zwecke der Modifizierung und Verbesserung von TrauBe, u. a. über regelmäßige Feedbackgespräche mit den Mentorinnen und Mentoren sowie einer qualitativen Evaluation der

TrauBe IV-Veranstaltung. Als Ergebnis dieser formativen Evaluation wurde 2017 beispielsweise das Videofeedback-Training als neues Element in das Studienprogramm implementiert.

5.2 Angenommene Wirkungen der TrauBe-Teilnahme

Auf Basis der bisherigen Überlegungen kann davon ausgegangen werden, dass die Teilnahme an TrauBe zunächst den Erwerb relevanter Aspekte von Persönlicher Kompetenz und Sozialkompetenz ermöglicht bzw. begünstigt. Hierzu zählen insbesondere Reflexionskompetenz und Selbstwirksamkeit; daneben aber auch Copingstrategien und Empathie. Durch die vertiefte Auseinandersetzung mit dem eigenen Erleben und dem Erwerb professioneller Reflexionskompetenz sollte dabei auch ein für selbstregulative Entwicklungsprozesse günstiger Attributionsstil gefördert werden.

Im Rahmen des Zuwachses an theoretischer und praktischer Expertise in den Handlungsfeldern Training bzw. Beratung durch die Teilnahme an den TrauBe-Modulen und den entsprechenden Vertiefungen werden Kompetenzen v. a. auf dem Gebiet von Gruppenleitung und Gesprächsführung erworben und eingeübt. Hierdurch sollte sich auch die Fähigkeit der Gestaltung von Kommunikationsprozessen in Gruppen und Dyaden verbessern, sodass von einem Erwerb an Kommunikationskompetenz ausgegangen werden kann.

Die fortdauernde Unterstützung der Studierenden durch die in TrauBe Lehrenden und deren Engagement – vor allem in den Menteegruppen, aber auch in den Vertiefungen der Module – geht über die im regulären Studium übliche Unterstützung und Zuwendung deutlich hinaus. Auch stehen TrauBe-Studierende in der Vertiefungsarbeit in engerem Kontakt zu Mitstudierenden und erhalten auch von diesen in vertrauensvoller Atmosphäre und in einem geschützten Rahmen Rückmeldung, Anerkennung und Wertschätzung. Hierdurch sind entsprechende positive Effekte auf das interpersonale Vertrauen der TrauBe-Studierenden denkbar. Auch kann das Verhalten der Lehrenden durch den intensiveren Kontakt möglicherweise differenzierter nachvollzogen werden, sodass zum einen deren Handeln transparenter und gerechter erscheint und zum anderen eine Perspektivübernahme zusätzlich gefördert werden könnte.

Es ist zu vermuten, dass sich für die Teilnahme an TrauBe besonders Studierende interessieren, die an einer späteren Tätigkeit in Training oder Beratung interessiert sind und entsprechende Studieninhalte in ihrem regulären Studium vermissen. Die Zulassung zu TrauBe erfolgt auf Basis eines Bewerbungsschreibens, in dem u. a. die Motivation für die Teilnahme an TrauBe darzulegen ist. Daher ist von einer entsprechenden Selbstselektion auszugehen. Der Bewerbungsprozess dürfte also zu einer höheren Passung des Studiums mit den jeweiligen Erwartungen bzw. beruflichen Zielen der Studierenden führen, was sich wiederum in einer höheren Studienzufriedenheit und ggf. auch einem höheren subjektiven Wohlbefinden ausdrücken sollte bzw. könnte.

Als ergänzende Kontrollvariablen werden die Lern- und Leistungsmotivation, die grundlegenden Persönlichkeitsfaktoren (Big 5) sowie soziodemografische Angaben betrachtet. In Tabelle 2 sind die Kompetenzen, die durch die Teilnahme an TrauBe erworben werden können bzw. sollten, und die zu deren Messung verwendeten Instrumente zusammengefasst.

Tabelle 2.

In der Evaluation erhobene Konstrukte und dafür verwendete Instrumente

Konstrukt	Instrument und Skalen
Reflexionskompetenz	Fragebogen nach Ulrich (2014) Subskalen: Analytische Reflexion, Dialogische Reflexion, Emotionale Reflexion, Lösungsorientierte Reflexion
Allgemeine Selbstwirksamkeit	ASKU (Beierlein, Kovaleva, Kemper & Rammstedt, 2012)
Emotionale Selbstwirksamkeit	Emotionale Selbstwirksamkeit (Schmitz & von Salisch, 2002) Subskalen: Bewusstheit, Dekodierung von Emotionen, Ausdruck/Skripte, Empathie, Zustand/Ausdruck, Emotionsbewältigung, Beziehung, Fähigkeit zu emotionaler Selbstwirksamkeit
Copingstrategien	SCI (Satow, 2012) Subskalen: Positives Denken, Aktive Stressbewältigung, Soziale Unterstützung
Empathie	Subskala „Perspective Taking“ des SPF (Paulus, 2016)
Attributionsstil	IE-4 (Kovaleva, Beierlein, Kemper & Rammstedt, 2014) Subskalen: Internale Kontrollüberzeugung, Externale Kontrollüberzeugung
Kommunikationskompetenz	Verbalisierung persönlich-emotionaler Erlebnisinhalte in Anlehnung an Tausch (1973)
Interpersonales Vertrauen	KUSIV3 (Beierlein, Kemper, Kovaleva, & Rammstedt, 2012)
Gerechtigkeitserleben	SLG (Dalbert & Stoeber, 2011)
Studienzufriedenheit	Fragebogen nach Westermann, Heise, Spies & Trautwein (1996) Subskalen: Zufriedenheit mit Studieninhalten, Zufriedenheit mit Studienbedingungen, Zufriedenheit mit der Bewältigung von Studienbelastungen
Subjektives Wohlbefinden	SPANE (Rahm & Heise, 2014; Rahm, Heise & Schuldt, 2017) Subskalen: Positive Emotionen, Negative Emotionen, Gesamtwert SWLS: Lebenszufriedenheit (Glaesmer, Grande, Braehler & Roth, 2011)
Lern- und Leistungsmotivation im Studium	Fragebogen nach Sudmann, Rath, Forkmann, Scherer & Gauggel (2014) Subskalen: Lernerorientierung, (normative) Ergebnisorientierung, (normative) Fähigkeitsorientierung, Herausforderungsorientierung
Persönlichkeit (Big Five)	BFI-K (Rammstedt & John, 2005) Subskalen: Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus, Offenheit für neue Erfahrungen
Soziodemografische Angaben	Studiengang, Alter, Vorerfahrungen mit Training und Beratung

Aufgrund der Selbstselektion der Studierenden kann davon ausgegangen werden, dass auch bereits von Beginn an Unterschiede zwischen den TrauBe-Studierenden und Studierenden derselben Fächer, die nicht an TrauBe teilnehmen, bestehen. So könnten sich

beispielsweise eher Studierende mit höherer Selbstwirksamkeit das zusätzliche Studienprogramm zutrauen und offener, gewissenhaftere Studierende mit höherer Zufriedenheit im Studium sowie einer stärker ausgeprägten Lern- und Herausforderungsorientierung eher Motivation für den zusätzlichen Lernaufwand bzw. die zusätzlichen, über das reguläre Studium hinausgehenden Inhalte und Lernformen haben. Weiterhin spricht auch ein höheres interpersonelles Vertrauen und erlebte Gerechtigkeit für die Bereitschaft, sich auf das Programm, die neuen Lerngruppen und auf Mentorin bzw. Mentor einzulassen. Eine generell höhere Bereitschaft bzw. Fähigkeit, sich selbst im Lernprozess zu reflektieren, wird als hilfreiche Ausgangsbasis bei den TrauBe-Studierenden ebenfalls erwartet.

5.3 Stichprobe

Bisher fand im Juli 2017 eine erste Prä-Messung statt, die den ersten der insgesamt drei geplanten Messzeitpunkte darstellt. 15 Studierende, die TrauBe 2016 oder 2017 begonnen hatten, füllten hierbei einen Fragebogen aus (Experimentalgruppe, EG). Das entspricht einer Teilnahmequote von 56%. In der zugrundeliegenden Population aller TrauBe-Teilnehmenden ist eine Person männlich, das durchschnittliche Alter zum Zeitpunkt der Befragung beträgt 22,6 Jahre. An der Befragung nahmen nur TrauBe-Studentinnen teil (der männliche Teilnehmer nicht). 60% der Teilnehmenden studieren im 1-Fach-Bachelor Erziehungswissenschaften (1 FA BA EZW), die verbleibenden Teilnehmenden absolvieren einen 2-Fächer-Bachelor (Lehramt; 2 FA BA). Bis auf eine Person hatten alle TrauBe-Studierenden zum Zeitpunkt der Erhebung bereits Erfahrungen im Bereich Training und/oder Beratung. Die Erfahrungen wurden von 4 Teilnehmenden (26,7%) innerhalb und von 7 Teilnehmenden (46,7%) außerhalb des Studiums gemacht (im Rahmen von Beratungsstellen, pädagogischen Einrichtungen, Sportvereinen o. ä.) sowie von 3 Teilnehmenden (20%) sowohl innerhalb als auch außerhalb des Studiums.

Die EG wurde mit einer Gruppe von 47 Studierenden (davon sind 32 weiblich und 10 männlich, 5 Personen tätigten keine Angabe zum Geschlecht) verglichen, von denen sich zum Zeitpunkt der Befragung 44 (93,6%) im zweiten Studiensemester befanden (Kontrollgruppe, KG). Etwa 72% der KG studieren einen 2 FA BA und rund 28% im 1 FA BA EZW. Das durchschnittliche Alter zum Zeitpunkt der Befragung betrug 21,5 Jahre. Aus der KG haben 26 Teilnehmende (55,3%) bereits Erfahrungen im Bereich Training und/oder Beratung gesammelt. Hiervon haben 21 Personen (44,7%) die Erfahrungen außerhalb und 5 Personen (10,6%) sowohl außerhalb als auch innerhalb des Studiums gemacht. Erfahrungen, die über die in den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten hinausgingen, lagen hauptsächlich im Bereich eines Freiwilligen Sozialen Jahres, einer Ausbildung, der Arbeit mit Kindern oder sonstigen pädagogischen Tätigkeiten.

5.4 Ergebnisse

Tabelle 3 zeigt die Anzahl der Teilnehmenden n , die Mittelwerte M und die Standardabweichungen SD für die betrachteten Konstrukte in EG und KG.

Tabelle 3.

Mittelwerte, Standardabweichungen und interne Konsistenzen der untersuchten Konstrukte in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit sowie Ergebnisse der t-Tests und Effektstärken

Konstrukt	α^a	EG				KG			t	d^b
		n	M	SD	n	M	SD			
Reflexionskompetenz										
Analytische Reflexion	.37	15	7.23	1.11	46	6.62	1.06	1.99		.56*
Dialogische Reflexion	.64	15	6.63	1.70	44	6.50	1.50	.27		.08
Emotionale Reflexion	.55	15	7.91	1.37	46	7.41	1.24	1.31		.38
Lösungsorientierte Reflexion	.65	14	6.37	1.49	47	5.52	1.50	1.87		.57*
Allgemeine Selbstwirksamkeit	.87	15	7.11	1.76	46	7.24	1.41	-.29		-.08
Emotionale Selbstwirksamkeit										
Bewusstheit	.81	15	6.91	1.38	46	7.05	1.64	-.31		-.09
Decodierung von Emotionen	.82	15	7.88	1.08	45	7.70	1.34	.47		.15
Skripte	.71	14	7.54	1.19	44	7.09	1.29	1.16		.36
Empathie	.53	15	7.24	1.58	46	7.26	1.30	-.04		-.01
Zustand	.73	15	7.00	1.49	46	7.16	1.80	-.31		-.10
Emotionsbewältigung	.74	15	6.53	1.74	45	6.80	1.85	-.49		-.15
Beziehung	.72	15	7.31	2.06	46	7.46	1.79	-.28		-.08
Fähigkeit zur emotionalen SW	.73	15	6.78	1.88	46	7.37	1.61	-.49		-.34
Copingstrategien										
Positives Denken	.80	15	6.10	2.51	47	6.10	1.90	-.00		.00
Aktive Stressbewältigung	.85	14	5.59	1.88	46	5.70	2.24	.16		.02
Soziale Unterstützung	.88	15	8.80	1.80	47	8.50	1.92	.61		.16
Empathie	.86	14	7.80	1.11	47	7.44	1.94	-.66		.23
Attributionsstil										
Internale Kontrollüberzeugung	.78	14	8.43	1.88	47	8.66	1.05	-.59		-.15
Externale Kontrollüberzeugung	.41	14	4.00	2.21	47	3.07	1.86	1.57		.46
Kommunikationskompetenz	.87	15	7.39	1.11	47	7.30	1.44	.22		.07
Interpersonales Vertrauen	.86	15	5.78	1.07	47	5.22	1.16	1.65		.50
Gerechtigkeitserleben	.77	14	6.83	2.35	47	7.38	1.85	-.92		-.26
Studienzufriedenheit										
mit Studieninhalten	.86	15	8.38	1.88	47	7.52	1.48	1.84		.51*
mit Studienbedingungen	.89	14	4.62	3.51	47	4.20	2.47	.42		.14
mit d. Bewältigung v. Belastungen	.92	15	2.96	2.63	47	3.80	2.73	-1.05		-.31
Subjektives Wohlbefinden										
Positive Emotionen	.89	13	15.85	5.34	46	16.93	3.78	-.69		-.23
Negative Emotionen	.83	13	9.85	5.49	46	8.24	4.13	1.15		.33
SWLS: Lebenszufriedenheit	.86	14	7.64	1.18	45	7.76	1.12	-.35		-.10

Anmerkungen: Bei den t -Tests werden die Unterschiede zwischen EG und KG betrachtet, das Signifikanzniveau p und die Effektstärke d beziehen sich ebenfalls auf diese Unterschiede. ^a Cronbachs Alpha, ^b Cohens d ; * $p < .05$.

Außerdem können die interne Konsistenz für jede Skala in Form von *Cronbachs Alpha*, die *t*-Werte, Signifikanzen und Effektstärken der Unterschiedstestung entnommen werden. Aufgrund gerichteter Unterschiedshypothesen (vgl. 5.2) wurden jeweils einseitige Testungen mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $\alpha = .05$ durchgeführt. Alle Berechnungen wurden mit dem Statistikprogramm IBM® SPSS® Statistics 23 durchgeführt.

Bereits zum Zeitpunkt der Aufnahme von TrauBe ergaben sich dabei signifikante Unterschiede zwischen EG und KG: Die TrauBe-Studierenden zeigten wie erwartet signifikant höhere Werte auf zwei Subskalen der Reflexionskompetenz (Analytische Reflexion mit $d = .56$, $p < .05$ sowie Lösungsorientierte Reflexion mit $d = .57$, $p < .05$) und in der Zufriedenheit mit den Studieninhalten ($d = .51$, $p < .05$). Die Unterschiede entsprechen mittelgroßen Effekten. Bei allen anderen interessierenden Subskalen bzw. Konstrukten unterschieden sich TrauBe-Studierende und Kontrollgruppe nicht.

Eine Analyse der Kontrollvariablen ergab auch hier signifikante Unterschiede zwischen TrauBe-Studierenden und anderen Studierenden derselben Fächer (s. Tabelle 4). Die TrauBe-Studierenden zeigten eine höhere Lernorientierung ($d = .76$, $p < .01$) und Herausforderungsorientierung ($d = .53$, $p < .05$) sowie eine größere Offenheit für neue Erfahrungen ($d = .70$, $p < .05$). Auch hier sind die Effektstärken als mittelgroß einzuschätzen.

Tabelle 4.

Mittelwerte, Standardabweichungen und interne Konsistenzen der Kontrollvariablen in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit sowie Ergebnisse der t-Tests und Effektstärken.

Kontrollvariable	α^a	<i>n</i>	EG		<i>n</i>	KG		<i>t</i>	<i>d^b</i>
			<i>M</i>	<i>SD</i>		<i>M</i>	<i>SD</i>		
Lern- und Leistungsmotivation									
Lernorientierung	.67	15	8.22	1.45	47	7.09	1.51	2.57	.76**
Ergebnisorientierung	.81	15	7.69	2.40	47	7.31	2.59	.50	.15
Fähigkeitsorientierung	.86	15	5.09	2.67	47	4.88	1.84	.35	.09
Herausforderungsorientierung	.85	15	6.13	2.56	47	4.94	1.87	1.96	.53*
Normative Ergebnisorientierung	.91	15	3.60	2.46	47	3.43	2.40	.23	.07
Normative Fähigkeitsorientierung	.96	14	1.43	1.91	47	1.77	2.00	-.57	-.17
Persönlichkeit (Big Five)									
Extraversion	.76	15	6.95	1.90	47	6.43	1.98	.89	.27
Verträglichkeit	.69	15	6.15	2.10	47	5.58	1.91	.98	.28
Gewissenhaftigkeit	.58	15	7.08	1.60	46	6.81	1.35	.65	.18
Neurotizismus	.80	15	5.22	2.48	46	5.54	2.12	-.49	-.14
Offenheit für neue Erfahrungen	.71	15	7.97	1.54	47	6.90	1.70	2.17	.66*

Anmerkungen: Bei den *t*-Tests werden die Unterschiede zwischen EG und VG betrachtet, das Signifikanzniveau p und die Effektstärke d beziehen sich ebenfalls auf diese Unterschiede. ^a Cronbachs Alpha, ^b Cohens d ; * $p < .05$, ** $p < .01$.

6. Fazit / Ausblick

Das Braunschweiger Trainings- und Beratungsmodell zielt darauf ab, Studierenden Gelegenheit zum Erwerb von Kompetenzen zu geben, die für eine spätere berufliche Tätigkeit in den Handlungsfeldern Training und Beratung benötigt werden. Es bietet dabei einen niedrighschwelligen Zugang und ein strukturiertes, theoriebasiertes Curriculum, das besonderes Augenmerk auf die Entwicklung der für die Expertiseentwicklung äußerst wichtigen Reflexionskompetenz legt. Ob und inwieweit die Ziele von TrauBe auch erreicht werden, kann zum jetzigen Zeitpunkt (noch) nicht beantwortet werden. Erste Rückmeldungen von TrauBe-Absolventinnen und -Absolventen zeigen zwar, dass das Studienprogramm beim Verfolgen der beruflichen Ziele hilfreich sein kann, sei es für die Stellensuche im gewünschten Berufsfeld oder für die Zulassung zu einem Master-Studiengang, der zur Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie qualifiziert. Ob der beabsichtigte Kompetenzerwerb stattgefunden hat, ist aber zurzeit nicht geklärt. Die größte Herausforderung stellt daher aktuell die Sicherstellung einer empirisch fundierten und damit auch inhaltlich aussagekräftigen Evaluation und auf der Basis ihrer Ergebnisse die Weiterentwicklung von TrauBe bzw. die Anpassung an sich ggf. verändernde Studien- und Studierendenstrukturen dar. Ebenfalls von Interesse ist eine strukturierte Verbleibsstudie.

Literaturverzeichnis

- Bachmann, T., Runkel, R. & Scholl, W. (2010). Ausbildung von Trainern, Coachs und Beraterinnen für Organisationen. In U. P. Kanning, L. von Rosenstiel, & H. Schuler (Hrsg.), *Jenseits des Elfenbeinturms: Psychologie als nützliche Wissenschaft* (S. 210-222). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Barysch, K. N. (2016). Selbstwirksamkeit. In D. Frey (Hrsg.), *Psychologie der Werte* (S. 201-211). Berlin: Springer.
- Beierlein, C., Kemper, C. J., Kovaleva, A. & Rammstedt, B. (2012). *Kurzskala zur Messung des zwischenmenschlichen Vertrauens: Die Kurzskala Interpersonales Vertrauen (KUSIV3)*. Köln: GESIS.
- Beierlein, C., Kovaleva, A., Kemper, C. & Rammstedt, B. (2012). *Ein Messinstrument zur Erfassung subjektiver Kompetenzerwartungen Allgemeine Selbstwirksamkeit Kurzskala (ASKU)*. Köln: GESIS.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Berlin: Springer.
- Dalbert, C. & Stoeber. (2011). Warum die durch Schüler und Schülerinnen individuell erlebte Gerechtigkeit des Lehrerhandelns wichtig ist. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25, 5-18.

- Dann, H.-D. (1994). Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe* (S.163-182). Bern: Huber.
- de Shazer, S. & Dolan, Y. (2008). *Mehr als ein Wunder. Lösungsfokussierte Kurzzeittherapie heute*. Heidelberg: Auer.
- Dietrich, A. (2006). Transient hypofrontality as a mechanism for the psychological effects of exercise. *Psychiatry Research*, 145, 79-83.
- Futter, K. (2012). Reflexion im Leistungsnachweis Lehrportfolio: Eine Herausforderung mit Potential. In B. Szczyba & S. Gotzen (Hrsg.), *Das Lehrportfolio. Entwicklung, Dokumentation und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen* (S. 167-184). Berlin: LIT.
- Glaesmer, H., Grande, G., Braehler, E. & Roth, M. (2011). The German version of the Satisfaction With Life Scale (SWLS). Psychometric properties, validity, and population-based norms. *European Journal of Psychological Assessment*, 27, 127-132.
- Gollwitzer, M. & Jäger, S. J. (2007). *Evaluation*. Weinheim: Beltz
- Häcker, T. (2011). *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen: Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett | Kallmeyer.
- Jürgens, B. (2009). Vom Novizen zum Experten - Einstieg in professionelle Handlungskompetenzen während des Studiums? In B. Jürgens & G. Krause (Hrsg.), *Berichte aus der Psychologie. Pädagogische Kompetenz trainieren* (S. 11-28). Aachen: Shaker.
- Kleinknecht, M., Schneider, J. & Syring, M. (2014). Varianten videobasierten Lehrens und Lernens in der Lehrpersonenaus- und -fortbildung. Empirische Befunde und didaktische Empfehlungen zum Einsatz unterschiedlicher Lehr-Lern-Konzepte und Videotypen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32, 210-220.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2010). Going to the Core: Deepening Reflection by Connecting the Person to the Profession. In N. Lyons (ed.), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry: Mapping a way of Knowing for Professional Reflective Inquiry* (pp. 529-552). New York: Springer.
- Kovaleva, A., Beierlein, C., Kemper, C. J. & Rammstedt, B. (2014). *Internale-Externale-Kontrollüberzeugung-4 (IE-4). Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen*. doi: 10.6102/zis184
- Krause, G. & Jürgens, B. (2005). Lehrertrainings in Deutschland – Entwicklung, Konzepte und Perspektiven. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23, 62-70.
- Krause, G. (2009). Das Braunschweiger Trainingsmodell – „next generation“. In B. Jürgens & G. Krause (Hrsg.), *Pädagogische Kompetenz trainieren* (S. 29-46). Aachen: Shaker.

- Krause, G. (2019). Training zur Förderung von Kompetenzen für die Arbeit mit Videofeedback. In G. Uhde & B. Thies (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium durch professionelles Training* (S.83-106). <https://doi.org/10.24355/dbbs.084-201901231304-0>
- Miller, E. K., & Cohen, J. D. (2001). An Integrative Theory of Prefrontal Cortex Function. *Annual Review of Neuroscience*, 24, 167-202.
- Nußbeck, S. (2014). *Einführung in die Beratungspsychologie* (3. Aufl.). München: Reinhardt.
- Paulus, C. (2016). *Saarbrücker Persönlichkeitsfragebogen (SPF)*. Verfügbar unter <http://bildungswissenschaften.uni-saarland.de/personal/paulus/homepage/files/SPF-IRI-V6.2.pdf>
- Paus, E. & Jucks, R. (2013). Reflexives Schreiben als Seminarkonzept in den Lehramtsstudiengängen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(1), 124-134.
- Rahm, T. & Heise, E. (2014). *Measuring the frequency of positive and negative affect – validation of the Scale of Positive and Negative Experience (SPANE) in Germany*. Forschungsreferat auf der 7th European Conference on Positive Psychology (ECP) in Amsterdam.
- Rahm, T., Heise, E. & Schuldt, M. (2017). Measuring the frequency of emotions - Validation of the Scale of Positive and Negative Experience (SPANE) in Germany. *PLOS ONE* 12(2): e0171288.
- Rammstedt, B. & John, O. (2005). Kurzversion des Big Five Inventory BFI-K: Entwicklung und Validierung eines ökonomischen Inventars zur Erfassung der fünf Faktoren der Persönlichkeit. *Diagnostica*, 51, 195-206.
- Reimann, P., Rapp, A. (2008). Expertiseerwerb. In A. Renkl (Hrsg.), *Lehrbuch Pädagogische Psychologie* (S. 155-197). Bern: Huber.
- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Münster: Waxmann.
- Satow, L. (2012). *Stress- und Coping-Inventar (SCI): Test- und Skaldokumentation*. Verfügbar unter: <http://www.dr.satow.de>
- Schmitz, G. & Von Salisch, M. (2002). *Emotionale Selbstwirksamkeit*. Verfügbar unter: http://userpage.fu-berlin.de/gesund/skalen/Emotionale_Selbstwirksamkeit/emotionale_selbstwirksamkeit.htm
- Schwarzer, C. & Buchwald, P. (2006). Beratung in Familie, Schule und Beruf. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 575-612). Weinheim: Beltz.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28-53). Weinheim: Beltz.
- Sudmann, S., Rath, D., Forkmann, T., Scherer, A. & Gauggel, S. (2014). *Lern- und Leistungsmotivation im Studium*. Aachen: Psychometrikon.

- Tausch, R. (1973). Verbalisierung persönlich-emotionaler Erlebnisinhalte des Klienten durch den Psychotherapeuten (VEE). *Gesprächspsychotherapie*, 5, 81-82. Göttingen: Hogrefe.
- Ulrich, A.-M. (2014). *Reflexionskompetenz als Kernkompetenz von TrainerInnen und BeraterInnen*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Institut für Pädagogische Psychologie, TU Braunschweig.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wahl, D. (2009). Wie kommen Lehrer/innen vom Wissen zum Handeln? In T. Bohl & H. Kiper (Hrsg.), *Lernen aus Evaluationsergebnissen. Verbesserungen planen und implementieren* (S. 155-167). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Westermann, R., Heise, E., Spies, K. & Trautwein, U. (1996). Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43, 1-22.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.